

A constrição do currículo e do ensino às exigências das avaliações externas como via para a obtenção de "bons" resultados educacionais

▸ Antônia Bruna da Silva *

▸ Cássia Karize de Andrade Brasil **

Resumo

O presente estudo foi realizado em uma escola pública municipal do Estado do Ceará que, no ano de 2015, ficou entre as cinco escolas do Brasil com melhor Índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A investigação foi conduzida com o escopo de identificar especificidades do trabalho desenvolvido pela escola que corroboraram para a obtenção do referido resultado, analisando se a reordenação do currículo e do ensino em favor das avaliações externas situa-se entre elas. Com base nas informações fornecidas pelo gestor e pelo professor entrevistados, percebeu-se que o alinhamento do currículo e do ensino às avaliações externas tem sido adotado na escola estudada. Todavia, o resultado obtido pela escola não é creditado apenas a essa prática especificamente, mas a uma série de fatores que têm a exaltação da aprendizagem como princípio orientador.

Palavras-chave: Currículo. Ensino. Avaliações externas. Ideb.

* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Assistente I da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); E-mail: bruninha@alu.ufc.br.

** Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ). E-mail: ckarize@hotmail.com.

1 Introdução

Nos últimos anos, pesquisadores educacionais em geral e, principalmente, estudiosos do campo da avaliação educacional vêm registrando a ocorrência de um fenômeno nas escolas brasileiras: o condicionamento do currículo e do ensino às avaliações externas.

O tema tem sido tratado com expressiva cautela, em virtude de ser uma prática relativamente recente. Apesar de recente, sua magnitude, em termos de implicações para o processo de ensino-aprendizagem, é suficientemente robusta para ensejar o desenvolvimento de investigações que tomam a problemática como objeto de estudo.

Como acontece essa prática? Será uma orientação das secretarias de educação às escolas? Do núcleo gestor aos professores? Uma iniciativa dos próprios professores? Há um consenso entre os diversos agentes educacionais em torno dessa prática? A delimitação do **currículo ensinado à luz do currículo** avaliado realmente tem contribuído para a obtenção de bons resultados em escala nacional? Por hora, não temos elementos para responder a essas perguntas de modo satisfatório. Porém, mesmo que não se saiba como acontece essa prática ou de onde se originam as orientações para agir dessa forma, sabe-se que nas escolas há uma forte tendência à constrição do **currículo ensinado** em função do **currículo avaliado** pelos sistemas de avaliação em larga escala.

Não é difícil a escola chegar a esse ponto. Ao que tudo indica o ensino nas escolas tem sido regado mais pelo desejo por bons resultados do que pelo processo de aprendizagem. Está claro para as escolas que, para serem alcançados, os resultados precisam de ações que as induzam ao “sucesso” e a prioridade na abordagem dos conteúdos das avaliações em larga escala, por exemplo, desponta como a principal delas. Com isso, o ensino deixa a desejar no que diz respeito aos demais conteúdos não avaliados pelas provas externas.

Ciente do fenômeno ora descrito, a pesquisa foi realizada com a finalidade de identificar especificidades do trabalho desenvolvido por uma escola da rede pública municipal do Estado do Ceará que, no ano de 2015, ficou entre as cinco escolas do Brasil com melhor Índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para os anos iniciais do Ensino Fundamental, analisando se a reordenação do currículo e do ensino em função das avaliações externas está entre elas.

2 Professor, o que vai cair na prova?

Em tese, avaliações em larga escala verificam o desempenho escolar resultante dos processos educacionais – norteados pelo currículo – ocorridos ao longo do ano. Todavia, vem ocorrendo uma mudança nesse ciclo, na medida em que os processos educacionais são pensados e executados considerando o que se é exigido nos exames externos, o que, por sua vez, resulta no desempenho do aluno. Na prática, o **currículo ensinado** tenta entrar nos moldes do **currículo avaliado**. Por oportuno, convém citar Veiga Neto (2013, p. 165) que abordada a mudança nesse ciclo, tratando-a como “desvio à direita”:

Recorrendo ao sequenciamento curricular que sai do *planejamento*, passa pela *execução* e chega à *avaliação*, pode-se dizer que atualmente estamos assistindo a um forte descolamento de ênfase para o lado direito dessa sequência. Em outras palavras, estamos assistindo a um desvio à direita.

Com a expressão desvio à *direita*, quero ressaltar não apenas um deslocamento de ênfase, mas, também e ao mesmo tempo, uma quebra e reorganização da sequência tradicional nas operações curriculares (planejamento – execução – avaliação); tal sequência passa a ser avaliação – planejamento – execução. É a avaliação que preside tanto o como, o que, o para *quem* planejar quanto o como, o com *quais recursos* e o quando executar. (VEIGA NETO, 2013, p. 165).

Nessa reorganização, os conteúdos avaliados pela sistemática avaliativa externa são visados pela escola de modo tão agressivo a ponto de conhecimentos regionais de grande relevância para o entendimento do lugar onde o aluno vive serem excluídos dos conteúdos escolares. A lógica preponderante indica que não faz sentido eles continuarem ali, uma vez que não são contemplados pela avaliação. Nas palavras de Coutinho (2012, p. 23):

O currículo que é objeto das avaliações externas torna-se o currículo mais valorizado por sua significação para os professores e alunos. Assim sendo, a ênfase dada aos conteúdos que serão alvo da avaliação é um dos impactos das avaliações externas sobre o currículo, transformando-o e alterando o seu curso dentro das instituições escolares. Logo, o currículo que é posto em prática por professores é aquele que será objeto de avaliação, acarretando a seleção de determinados tipos de conteúdos em detrimento da exclusão de outros.

É possível pensar que nesse processo o currículo é de certo modo reduzido, pois, para se alcançar significativos resultados, se dedica maior atenção aos conteúdos/disciplinas alvos dos testes utilizados nas avaliações em larga escala. Em uma análise acurada do

assunto, Dias Sobrinho (2010, p. 217) assinala que “exames em larga escala e com importantes funções regulatórias, sempre que repetidos por vários anos, consolidam um padrão curricular e acabam sendo tomados como modelos”.

Ao se tornarem uma espécie de arquétipo, os testes utilizados nessas avaliações “[...] tendem a ser vistos como os delimitadores do conhecimento que ‘tem valor’, entendido o conhecimento como o conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos e passíveis de testagem.” (SOUSA, 2003, p. 187-188).

O que se tem observado, no entanto, é que o ensino tem sido erroneamente submetido aos ditames das avaliações externas, que se interessam cada vez mais pelo rendimento escolar do aluno. A escola busca veementemente que o aluno logre alto desempenho nas avaliações sem se importar com os meios escolhidos para tal fim. Uma série de equívocos decorre dessa lógica: o ensinar assume como finalidade preparar o aluno para o teste, sendo conduzido com vistas a alcançar metas, ao invés de perseguir a aprendizagem e a nota obtida nessas sistemáticas de avaliação vale mais do que o saber, pois ela assegura (ou não) aquela elevada posição no *ranking* ou até mesmo aquela tão sonhada bonificação. Dessa forma, a “associação entre avaliação e incentivos para as escolas e/ou aos seus profissionais” (SOUZA, 2013, p. 75-76) é o motivo que vem sendo identificado pelos estudiosos do assunto e que tem contribuído para “a conformação do ensino ao que será exigido nas provas” (SOUZA, 2013, p. 75-76).

Nessa perspectiva, o desejo (ou a exigência) por bons resultados tem polarizado o ensino pela expressão “o que vai cair na prova?”. Antes direcionada por alunos ao professor, ironicamente a pergunta tem sido feita por gestores e professores, e o ensino acaba se delineado em função desse questionamento.

Mais do que nunca, a escola é a “escola do que vai cair na prova”, nesse particular, os professores se vêem obrigados a preparar o aluno para o teste; caso contrário, acredita-se que os alunos não serão capazes de atender as expectativas de aprendizagem das avaliações externas. Diante desse quadro, cabe-nos as perguntas: Onde está a autonomia do professor em sala de aula? Onde está a liberdade na escolha dos métodos de ensino? Poderá o professor - incumbido de preparar para o teste – estimular a autonomia, a criatividade ou a criticidade em seus alunos? Devemos ensinar apenas para que nossos alunos alcancem bons resultados nas avaliações externas? Estamos ensinando

ou condicionando o alunado para responder um teste? Essas, portanto, são questões sérias e importantes para serem pensadas, discutidas e respondidas antes de imprimir à prática pedagógica esse modo de fazer educação.

Ainda são muitos os questionamentos que precisam de respostas firmes e convincentes, de modo a deixar claro que, por mais que determinadas práticas conduzam a um “bom resultado”, reduzir o **currículo ensinado** à luz do **currículo avaliado** não é melhor caminho a ser trilhado, uma vez que acarreta implicações nefastas para o processo de ensino-aprendizagem. Fischer (2010, p. 39) cita, com maestria, algumas dessas implicações:

A implantação de determinadas políticas e o sucesso do atingimento de suas metas passaram a determinar não só o conteúdo a ser ensinado, mas também o modo como um estudante deve responder a questões de uma prova, ou até mesmo a forma como deve pensar. E o que é mais grave: no dia a dia da sala de aula, o sentido pedagógico do processo ensinar-aprender corre o risco de ficar focado muito mais nos resultados do que nos processos. Educadores, pais e professores precisam ter consciência que a obsessão pelos resultados pode obscurecer a importância do processo.

Com efeito, essa tomada de consciência se faz necessária para que a função da escola não seja circunscrita à preparação para o teste. Reflexão que merece ser amplamente difundida nas escolas e nos espaços de debate sobre o tema, pois a responsabilidade por essas práticas obsoletas – adotadas com a finalidade precípua de preparar os alunos com vistas no que “vai cair na prova” – não deve ser creditada exclusivamente à influência exercida pelas avaliações externas, devendo ser compartilhada com àqueles que corroboram direta e indiretamente para congelar e engessar o ensino no protocolo dessas avaliações.

Em face dessa discussão, da organização do currículo e do ensino em função das avaliações externas como uma forma de obter bons resultados, o estudo escolheu como objeto de estudo uma escola da rede pública municipal cearense com elevados resultados no Ideb, com o escopo de identificar as especificidades do trabalho desenvolvido pela unidade de ensino, analisando se a reordenação do currículo e do ensino em função das avaliações externas figura entre elas.

3 Procedimentos metodológicos

A unidade de ensino, objeto de estudo dessa investigação, obteve no ano de 2015 Ideb significativamente alto (9,7), superando a meta projetada para o respectivo ano (5,0) e até mesmo a meta projetada para o ano de 2021 (5,8), sendo que a superação da meta para o ano de 2021, já havia sido galgada no Ideb obtido no ano de 2013 (6,4).

De modo a identificar especificidades do trabalho desenvolvido pela escola que corroboraram para a obtenção do elevado resultado do Ideb, o estudo recorreu à entrevista semi-estruturada realizada com o gestor e com um dos professores responsáveis pela turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Além do docente entrevistado, professor de língua portuguesa e de matemática, a turma possui mais três professores: um professor incumbido pelos ensinamentos de arte, de religião, de história e de geografia; um professor de recreação e jogos; e, um professor auxiliar.

Na coleta e na análise dessas especificidades, buscamos identificar se a redução do **currículo ensinado** nos moldes do **currículo avaliado** pelas avaliações externas poderia ser caracterizada como uma das especificidades do trabalho desencadeado pela unidade de ensino. Para tanto, investigamos como as disciplinas do 5º ano do Ensino Fundamental estavam distribuídas ao longo da semana, se a escola dava maior atenção aos conteúdos contemplados pelas avaliações externas e se havia momentos destinados à preparação para as provas das avaliações externas.

4 Resultados e discussões

Cientes da dificuldade de captar em curto espaço de tempo a complexidade do trabalho desenvolvido no âmbito da escola, e, sobretudo, os fatores inerentes à unidade de ensino com poder de influência sobre os índices educacionais assumidos pela instituição nos últimos anos, relatamos algumas das especificidades da escola que foram possíveis de apreender no momento da coleta de dados e nas entrevistas concedidas pelo gestor e pela professora responsável pela turma.

4.1 Parceria escola-família

A relação de parceria entre a escola e a família, já citada na pesquisa de Souza (2005) como um elemento determinante da aprendizagem, foi evidenciada como uma das

especificidades da escola objeto de estudo. Indícios desse relacionamento aparecem tanto no relato da professora da turma, quanto na fala do gestor:

A gente apresenta até para os pais, a gente gosta de fazer assim os gráficos e mostrar a realidade, onde nós chegamos, onde nós estamos, o que é que a gente projeta para alcançar, com o objetivo de socializar os dados, eles conhecerem e se apropriarem também e de pedir a contribuição, a parceria dos pais e da comunidade (Professora).

Ontem mesmo aqui teve uma reunião do segundo ano com os pais, toda reunião eles vêem o crescimento dos filhos, nós fazemos tabelas em que mostramos quando ele chegou no começo do ano, como é que ele está, no final do primeiro bimestre, segundo, terceiro, e ontem foi resultado do terceiro (Gestor).

Nós somos questionados pelos próprios pais em relação à aprendizagem do filho (Gestor).

Com base nessas informações, é possível afirmar que essa parceria é cultivada por ambas as partes. A realidade presente na escola estudada não é a mesma em muitas das escolas brasileiras, apesar de termos um consenso acerca da importância da colaboração dos pais no processo de aprendizagem dos filhos. Expressões dessa parceria se estendem nos próximos depoimentos, quando os pesquisados se reportam ao acompanhamento da frequência do aluno, outra especificidade da unidade de ensino.

4.2 Monitoramento da frequência do aluno

Não é novidade, sobretudo para os estudos do campo da pesquisa em eficácia escolar¹, que a incidência de faltas às aulas é um fator que influi de modo negativo sobre o desempenho dos alunos. Os resultados da pesquisa realizada por Albernaz, Ferreira e Franco (2002, p. 470), por exemplo, demonstram que “quanto maior a incidência de falta às aulas, por parte dos alunos, menor é o desempenho médio deles”. Esse efeito negativo do número de faltas também foi constatado por Souza (2005). No âmbito legal, mais precisamente no Art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996),

¹ A pesquisa em eficácia escolar foi iniciada em meados da década de 1970, a partir dessa data até os dias atuais, tem sido desenvolvida uma série de estudos empíricos com o objetivo principal de identificar os fatores escolares associados ao desempenho dos alunos (TORRECILLA, 2008).

o zelo pela frequência do aluno é colocado como uma incumbência dos estabelecimentos de ensino, que devem, nos termos da lei, informar aos pais ou aos responsáveis legais a respeito da frequência do aluno. Na unidade de ensino investigada seguindo as indicações das pesquisas em eficácia escolar ou não, seguindo as recomendações da legislação educacional ou não, o cuidado com o monitoramento da frequência do aluno foi pontuado como uma das marcas do trabalho desenvolvido pela instituição. Esse procedimento foi destacado nos depoimentos dos dois sujeitos da pesquisa:

Outro ponto que nós temos a preocupação muito grande em que o aluno que falta mais de três dias seguidos, é muito difícil acontecer, mas quando acontece os pais tem a preocupação de avisar o que está acontecendo e se acontecer do pai não vir avisar nós vamos visitar pra saber o que está acontecendo pra esse aluno estar faltando [...] ninguém deixa acumular não. [...]. É aquele negócio, o aluno falta um dia, dois, três e a mãe nota que a escola, ora, não aconteceu nada meu filho só faltou, tudo bem, mas quando ela nota que se meu filho faltar três dias, eles vão bater na minha porta aqui pra saber o que está acontecendo (Gestor).

Eu vejo a gente muito atuante nesse sentido, se tem um aluno que está faltando, aí vai na casa saber porque, por qual motivo, se está doente, se está de atestado, os pais já conhecem toda essa realidade, que muitas vezes nem é preciso, em muitos casos eles mesmos vem avisar que o filho vai tá tal dia faltando à escola por causa disso, disso... (Professora).

Como é possível notar na fala do gestor e da professora, a assiduidade não apenas é cobrada, mas também controlada pela escola. Esse controle não é feito apenas com a chamada tradicional que todos conhecem, a escola desenvolveu um mecanismo de monitoramento diário e dinâmico da presença dos discentes. O referido mecanismo funciona como uma espécie de “chamadinha” muito usada na Educação Infantil, porém, a diferença está na forma como é utilizado, no modo como é exposto, nos sujeitos a quem informa e no objetivo a ser alcançado.

Para operacionalizar esse monitoramento, a sala de aula possui uma espécie de mural afixado na parte externa da porta da sala com saquinhos, onde são colocados os nomes dos alunos de acordo com o número da frequência de faltas. Nessa perspectiva, a informação relativa à falta dos alunos está disponível a todos, seja diretor, coordenador, professor ou pais para que saibam quem faltou no dia, se já vem faltando e há quanto tempo. Parece-nos importante mencionar que o controle no mesmo molde que é realizada nas salas de aula, é reproduzido na sala do diretor, o que o permite ter o

diagnóstico geral da situação de faltas dos discentes da escola. Com base nesse diagnóstico e identificando a ausência do aluno na escola por três dias consecutivos é que a decisão de visita à casa do aluno é tomada.

O monitoramento implantado com a finalidade controlar a evasão escolar tem tido efeitos positivos para a unidade de ensino, nesse sentido, o diretor relatou que a evasão escolar é quase zero devido a essas e outras atitudes, que ele considera pequenas, mas que fazem uma grande diferença ao final do processo.

4.3 Acompanhamento do educando da Educação Infantil ao Ensino Fundamental

A articulação do corpo docente no acompanhamento do educando da Educação Infantil ao Ensino Fundamental foi citada como um aspecto típico do trabalho desenvolvido pela unidade de ensino. Aspecto que na perspectiva da docente entrevistada tem relação direta com o bom desempenho dos alunos nas avaliações externas. Segundo ela:

A escola vem desenvolvendo um trabalho desde a educação infantil, as professoras vêm trabalhando de forma alinhada uma vai dando continuidade ao que a outra tá fazendo (Professora).

Então desde a Educação Infantil a gente vem conversando, a gente sabe das dificuldades dos nossos alunos, porque desde...foi iniciado um trabalho na Educação Infantil e a gente só vai dando continuidade, por exemplo, eu trabalho no quinto ano, mas eu passo no quarto ano, eu trabalho no quarto ano, então eu já sei que aqueles alunos do quarto ano, como é a leitura deles, que é que eles sabem de matemática, onde é que vai precisar melhorar, então tem um alinhamento né, entre o trabalho dos professores aqui na escola, então eu acho que talvez essa seja a resposta, essa seja a diferença (Professora).

Semana passada a professora do primeiro ano já fez o levantamento de como vai entregar para o segundo ano os alunos dela. E ela já disse, a professora do segundo ano é a Aline e a professora do primeiro é a Amanda. A Amanda já sentou eu, ela, a coordenadora e a Aline. E a Amanda disse: Aline você tá recebendo esse aluno aqui da seguinte maneira (Gestor).²

² De modo a assegurar o anonimato dos participantes da pesquisa, os nomes dos mesmos foram substituídos.

Não devemos deixar de observar a dificuldade para se efetivar esse tipo de trabalho, para além das iniciativas da equipe escolar, o meio social em que a escola se situa deve colaborar para tanto. Mais precisamente, esse acompanhamento do educando só pode ser efetivado se o público que a escola atende permanecer nela nas sucessivas etapas de escolaridade, algo que foge do poder de intervenção da escola. Em termos intraescolares, o contorno assumido por esse tipo de acompanhamento se relaciona com um fator que inegavelmente traz ganhos significativos para a qualidade do ensino-aprendizagem: O trabalho em equipe.

4.4 Trabalho em equipe

A partir dos dados coletados ficou patente que a equipe escolar desenvolve suas funções numa perspectiva colaborativa, a influência positiva desse fator sobre o desempenho escolar tem sido apontada com frequência nas pesquisas em eficácia escolar, tal como no estudo de Andrade e Laros (2007). Para validar essa especificidade da escola, citamos, inicialmente, um trecho do relato da docente que associou os resultados obtidos pela escola avaliações em larga escala à dinâmica colaborativa no trabalho escolar:

É assim, eu acho que a escola já vem caminhando positivamente há alguns anos. [...] Semana passada nós tivemos uma visita da escola de um município vizinho e justamente com esse mesmo pensamento né, como é que a gente conseguiu elevar tanto os nossos índices, e aí a gente fala que é um trabalho em conjunto, porque só eu, sozinha, eu não consigo realizar esse trabalho, então a escola vem desenvolvendo um trabalho desde a educação infantil, as professoras vêm trabalhando de forma alinhada uma vai dando continuidade ao que a outra tá fazendo. Então eu só, eu não consigo resolver o problema da escola, eu não consigo resolver os problemas dos meus alunos, eu vou precisar de outras pessoas, então eu vejo muito essa questão aqui na escola, que nós que fazemos o grupo docente da escola com as outras pessoas da comunidade escolar, a gente também, essas pessoas também tem uma parcela de contribuição (Professora).

Do modo como foi colocado pela professora, houve um reconhecimento de que o trabalho escolar é mais bem desenvolvido quando feito em conjunto, nesse sentido, um professor dá continuidade ao trabalho do outro professor de maneira efetiva, por ter ciência da realidade em que atua como um todo e não apenas de sua sala de aula

especificamente. Ao que tudo indica, está claro para os membros dessa instituição que o trabalho em equipe oportuniza constantes trocas de experiências e aprendizagens com ganhos para o processo de ensino, já que amplia o conhecimento sobre os alunos e sobre as dificuldades existentes.

O cultivo do trabalho em equipe também foi constatado na entrevista do diretor que frisou a importância de manter a equipe escolar unida:

Então é outra preocupação que a gente tem muito aqui de tentar manter um grupo muito focado muito unido, porque para o resultado do aluno ser bom não é simplesmente aquele professor dentro de sala de aula, dando aquela aula, é aquela preocupação desde quando o menino chega na portaria da escola, ser bem recebido, ter uma merenda de qualidade, porque ajuda muito, por se tratar de escola pública nós temos muitas crianças carentes, muitas vezes quando é no período da manhã é a primeira refeição daquela criança, tudo isso tem que ser pensado, a diferença que uma escola consegue fazer, eu acredito que são essas pequenas coisas, são pequenas coisas que fazem a diferença muito grande (Gestor).

Com efeito, o espírito de equipe entre os profissionais que atuam na escola é essencial para a criação de um ambiente favorável ao bom desenvolvimento dos alunos, assim como a forma que esses profissionais tratam os educandos nas dependências da escola, seja dentro ou fora da sala de aula. Proporcionar esse ambiente, no entanto, não é tarefa fácil. É necessário, por exemplo, além de outros pré-requisitos, o comprometimento com o trabalho desenvolvido, a sintonia da equipe pedagógica e o respeito e a sensibilidade no trato com tantas realidades reunidas em um só lugar.

A escola investe em “pequenas coisas” que se somam e contribuem para a obtenção de bons resultados educacionais. Um dos aspectos observados na cultura instituída na escola é o aproveitamento do tempo de aprendizagem.

4.5 Tempo de aprendizagem

O cumprimento do número de horas-aula, enfatizado por Menezes Filho (2007, p. 2) como “[...] uma das únicas variáveis da escola que afetam consistentemente o desempenho do aluno”, consiste em um dos cuidados assumidos pela escola, revelado no depoimento da professora:

Eu vejo a gestão atuante nesse sentido, na questão de prezar pelos duzentos dias letivos dos alunos, é tanto que antes, quando falecia uma pessoa na comunidade geralmente a escola não tinha aula em um turno porque a gente precisava visitar, hoje em dia, isso não mais acontece, porque a gente sabe que tem que prezar pelos duzentos dias letivos (Professora).

Outra medida implantada pela escola, que também expressa o zelo pela maximização do tempo de aprendizagem, diz respeito à localização da sala de aula do 5º ano. A sala foi situada no final do corredor, afastada do pátio em um espaço sem a interferência de barulho intenso. A compreensão de que pequenos detalhes fazem a diferença se aplica nessa medida e nos consequentes ganhos para a aprendizagem. A interferência dessa variável foi constatada no estudo de Albernaz, Ferreira e Franco (2002, p. 470) via modelos hierárquicos lineares, segundo os pesquisadores “[...] quando o nível de ruído da escola prejudica os alunos e professores, o desempenho cai, em média, 1,2 ponto”.

O aproveitamento do tempo de aprendizagem também é viabilizado pela disposição de uma porção de recursos didáticos dentro da própria sala de aula. Isso foi notado apenas na sala do 5º ano. A sala é equipada com uma variedade de recursos (impressora, *datashow*, microfone, folhas, cartolinas, pincel, canetinhas, tesouras e outros) que o professor venha a precisar ao longo das aulas, o que evita o deslocamento do professor até outra sala e contribui para o andamento ininterrupto da aula.

Subjacente a essa preservação do tempo de aprendizagem está o compromisso com o aprendizado do alunado, mais um aspecto característico do trabalho desenvolvido na unidade de ensino.

4.6 Compromisso com a aprendizagem

Além da preservação do tempo de aprendizagem, esse compromisso foi manifesto no depoimento da docente que ressalta a tônica dada à aprendizagem do aluno, sendo a avaliação vista como uma aliada desse processo:

Focar nesse trabalho, na aprendizagem dos alunos, desenvolver o trabalho, eu acho que é isso que também faz a diferença aqui (Professora).

O principal objetivo sempre é a aprendizagem do aluno, o foco tem que ser na aprendizagem dele. Então assim, se existir mudanças que seja

com esse pensamento, com esse olhar que o aluno realmente aprendeu, como é que eu vou ver essa aprendizagem? Numa participação dele no momento das atividades, observando, fazendo esse acompanhamento (Professora).

O cuidado com a aprendizagem e o uso das informações oriundas da avaliação (avaliação interna) para melhorar a aprendizagem dos alunos foram mencionados, mais uma vez, em outro momento da entrevista realizada com a docente responsável pela turma:

Ano passado tivemos dificuldades logo no início, principalmente em matemática, porque assim, o nível em língua portuguesa eu já recebo os alunos quase como leitores fluentes, então a dificuldade maior foi em matemática porque os alunos tinham dificuldades em reconhecer o que deveria ser feito, qual era o cálculo que deveria ser feito, mas aí nós trabalhamos muito com material lúdico, com jogos, com vivências práticas, com material concreto em sala de aula e aí deu pra dar um avanço bem significativo em matemática (Professora).

Visto por esse prisma, o ensino promovido parece não estar orientado pela preocupação com o desempenho do alunado nas avaliações externas, mas com o processo de aprendizagem.

No cenário atual, a preocupação expressa pela docente faz sentido, uma vez que a aprendizagem, hoje, assume um novo significado, se constituindo em um importante elemento na mensuração da qualidade do ensino e se constituindo cada vez mais em um alvo das avaliações. Independentemente do tipo ou classificação, as avaliações surgem para colocar em xeque a aprendizagem proveniente do processo de escolarização. Quando interna, surge como parte do fazer pedagógico dos professores cumprindo com a tarefa de avaliar a aprendizagem dos alunos no processo de escolarização. Quando externa, apesar da diferenciação com a avaliação interna, o foco ainda será a aprendizagem.

Nesse contexto, é cada vez mais cobrada do professorado a tarefa de acionar as melhores possibilidades de ação e atuação no cenário escolar com foco no desenvolvimento e instrução dos discentes. Diante dessas considerações, convém problematizar que se o foco é a aprendizagem, não faz sentido atribuir à prática pedagógica a função de treinar os alunos para tirar bons resultados nos testes utilizados

pelos avaliações em larga escala, dado que, se o foco residir na aprendizagem, os bons resultados nas avaliações externas virão a reboque.

4.7 Interesse do professor em atuar na série

Na instituição, a responsabilidade do docente pela(s) turma(s) não é atribuída de modo arbitrário pelo núcleo gestor, mas é conferida a partir na predisposição do professor para atuar no ano/série.

Eu assumi a escola em 2009 e eu já preparei um projeto junto com minha coordenadora do fundamental I que foi o que: como eu disse o professor estar na série que realmente ele tem interesse, que ele sabe que vai ter um trabalho que vai fluir, que vai trazer bons resultados, isso é uma coisa constante que acontece todo o ano, porque se você colocar um professor numa série que não se identifica, não vai ter resultado bom, ele não vai trabalhar satisfeito, os alunos não vão ter bom rendimento e tudo isso no final do ano vai pesar (Gestor).

O diagnóstico do interesse do docente com a turma que irá assumir é efetivado no final do ano letivo, nesse momento, cada professor individualmente indica junto à gestão a turma que pretende lecionar no ano seguinte. Essa lógica é válida para todos os anos, inclusive para o 5º ano do Ensino Fundamental e é compreendida como uma estratégia em potencial para se alcançar bons índices educacionais.

4.8 Docente auxiliar

Outro ponto idiossincrático da escola que, certamente, traz benefícios para o ensino, e, sobretudo, para a aprendizagem consiste na presença de um docente auxiliar nas séries avaliadas pelos sistemas de avaliação, esse aspecto foi sinalizado nos seguintes termos:

Aqui na escola a gente tem nas séries foco também uma professora auxiliar, eu que sou a professora titular e tem a professora auxiliar que fica me ajudando no momento de acompanhar os alunos com mais dificuldades. Todas as aulas, ela fica direto, ela está sempre comigo, [...] ela fica direto na sala. Acontece no segundo, no quinto ano. E a gente também, tem uma na educação Infantil na turminha de cinco anos pela manhã e à tarde nos pequenininhos de três anos (Professora).

Como bem expressa o relato da profissional pesquisada, a professora auxiliar tem a função de acompanhar os alunos com mais dificuldades, situação inerente às salas de

aula, de um modo geral, que normalmente são compostas com alunos com individualidades e ritmos diferenciados.

4.9 Reordenação do currículo e do ensino em prol das avaliações externas

Na busca por indícios do reordenamento do currículo e/ou do ensino em favor das avaliações em larga escala investigamos como as disciplinas eram sistematizadas no decorrer na semana (Quadro 1).

Quadro 1 – Distribuição semanal das disciplinas do 5º ano do Ensino Fundamental

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Recreação e Jogos	História
Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua estrangeira	Matemática	História
Matemática	Matemática	Ensino da arte	Ciências	Geografia
Matemática	Matemática	Ensino religioso	Ciências	Geografia

Fonte: As autoras (2017).

Mesmo diante do fato das disciplinas avaliadas pelas avaliações externas serem trabalhadas com maior frequência do que as demais, a análise do modo como as disciplinas do 5º ano do Ensino Fundamental estavam organizadas ao longo da semana não nos forneceu indícios contundentes de direcionamento do currículo e do ensino em prol das avaliações externas. A investigação desse aspecto foi aprofundada por meio de três indagações, realizadas com vistas a responder a problemática central da pesquisa: Existe uma relação entre a avaliação interna e a avaliação externa? A sua prática pedagógica tem dedicado maior atenção aos conteúdos contemplados pelas avaliações externas? Qual a sua opinião sobre a mudança do currículo e da prática pedagógica em virtude da preparação para a realização das avaliações externas?

Qualquer profissional da educação, mesmo que não tenham tido uma formação aprofundada em avaliação, sabe que avaliação interna e a avaliação externa assumem contornos diferenciados. Um dos fatores que as diferenciam, só para citar um exemplo, é o tipo de instrumento que é utilizado. Para atender aos objetivos que se propõe, a avaliação externa precisa fazer uso de um instrumento padronizado diferentemente da

avaliação interna que deve ser delineada com o uso de diferentes instrumentos avaliativos.

Mesmo com essa diferenciação, nos dias atuais, há uma prática presente nas escolas brasileiras que consiste em imprimir à avaliação interna o protocolo dos testes usados nas avaliações externas, uma genuína expressão do estreitamento do ensino às avaliações externas. Assim, questionamos aos pesquisados se havia uma relação entre a avaliação interna e a avaliação externa, para essa pergunta obtivemos uma resposta positiva tanto da professora responsável pela turma, quanto pelo diretor. Mais precisamente, de acordo com os pesquisados, as avaliações bimestrais são aplicadas no modelo das avaliações externas, o mais aproximado possível do que os educandos irão encontrar quando forem submetidos às provas em larga escala.

Existe, porque assim, a gente trabalha, as nossas avaliações internas são muito parecidas com as avaliações externas, principalmente as bimestrais. Então assim, a gente já tem o conhecimento quais são os descritores que vão cair nas avaliações externas, então a gente procura focar mais naqueles descritores. Quais são os que são mais difíceis? Então, a gente faz muito parecido as nossas avaliações (Professora).

As avaliações bimestrais da escola já são feitas seguindo o modelo de avaliação externa, em que o aluno [...]. No segundo ano porque é só Língua Portuguesa, mas do quinto ano até o nono ele já é preparado em avaliações pra produzir em gabarito, para no dia que chegar uma avaliação externa não se assustar, e as avaliações são aplicadas por pessoas diferentes da professora, pra ele também no dia não estranhar com pessoa diferente (Gestor).

A evidência de que nos momentos formais de avaliação interna há a intenção de reproduzir o protocolo das avaliações externas, levou-nos a pensar que nas demais situações de ensino, o trabalho escolar também estaria orientado para esse fim. Pudemos confirmar isso nas respostas fornecidas à seguinte pergunta: “A sua prática pedagógica tem dedicado maior atenção aos conteúdos contemplados pelas avaliações externas?”. Para essa pergunta obtivemos uma resposta positiva. A professora explica que, apesar de currículo não ser desconsiderado, o ensino volta-se para os descritores de língua portuguesa e matemática. Nessa linha, no cotidiano escolar mesmo que a aula não seja dessas áreas em específico utiliza-se da interdisciplinaridade para trabalhar conhecimentos da língua portuguesa e da matemática. Os fragmentos do depoimento da docente expressam melhor o que sintetizamos:

É claro que a gente segue a grade curricular, a gente não pode deixar, mas a gente tem um foco principal que é as avaliações externas, preparar os alunos para as avaliações externas (Professora).

Assim a gente trabalha com a grade curricular, mas a gente foca, a gente dá uma ênfase maior aos conteúdos, aos descritores de língua portuguesa e matemática (Professora).

Mas não deixando de lado a grade curricular, porque a gente tem o nosso norte, lado a lado, porque a gente sabe que a gente vai ter que trabalhar os dois em conjunto, é claro que quando eu estou trabalhando os conteúdos com os descritores, eu estou também trabalhando o conteúdo da grade curricular (Professora).

A gente trabalha assim, muito em conjunto, a professora de história, geografia, ela também trabalha assim de forma focada nos descritores de língua portuguesa, a gente tenta fazer um trabalho interdisciplinar (Professora).

Muitas situações que a gente trabalha de forma interdisciplinar a gente acaba que voltando para as avaliações externas (Professora).

A interdisciplinaridade aparece novamente no momento em que se questionou a opinião dos pesquisados acerca da mudança do currículo e da prática pedagógica em virtude da preparação para a realização das avaliações externas. Ela, a interdisciplinaridade, parece ser mais uma das especificidades da unidade de ensino, mais do que isso, recorrer à perspectiva interdisciplinar foi um mecanismo encontrado pela escola de explorar o currículo de modo geral sem deixar de trabalhar àqueles conteúdos exigidos nas avaliações externas. Estratégia concebida no estudo como uma das principais evidências de que há uma conformação do ensino às exigências dos testes utilizados nos sistemas de avaliação.

É possível você trabalhar uma aprendizagem para avaliação externa mas não esquecer o currículo. Hoje em dia o professor tem que lembrar de uma palavra que é interdisciplinaridade. Hoje em dia querendo ou não a realidade é essa, você tem que trabalhar a interdisciplinaridade, em que na aula de ciências você pode trabalhar matemática, na aula de ciências dentro do que o livro pede e do que você quer trabalhar, você pode ensinar ali dentro matemática, você pode ensinar ali dentro português, não só o professor de matemática tem a responsabilidade de matemática, como só o professor de português tem responsabilidade de português. Foi-se o tempo que você ia responder uma prova de matemática e dizia responde, letra a dois mais dois, não é? Foi-se o tempo, essa não é mais a realidade da educação (Gestor).

Eu acho assim que, na verdade, a gente às vezes pensa muito que está tendo uma “mexida” na grade curricular, no currículo, eu acho que isso não acontece de certa forma, porque eu estou trabalhando a minha grade curricular, é claro que [...] durante o ano a gente prioriza alguns conteúdos principais, mas que de certa forma a gente trabalha a grade curricular pensando também nas avaliações externas (Professora).

Mesmo sendo difícil afirmar de modo categórico que a reordenação do currículo e do ensino em função das avaliações externas é um dos fatores endógenos da escola investigada, os indícios supracitados nos conduzem a esse entendimento.

A carga horária semanal que cada disciplina possui e os depoimentos obtidos revelam que apesar de o currículo não estar restrito às disciplinas de língua portuguesa e matemática, são essas as disciplinas que ocupam maior carga horária ao longo da semana. Além de possuir um tempo maior, essas disciplinas são retomadas até mesmo quando a carga horária é destinada ao estudo de outras disciplinas.

5 Considerações finais

Neste trabalho, apesar de termos localizado o alinhamento do currículo e das práticas de ensino às avaliações externas entre as especificidades do trabalho desenvolvido na escola estudada, esse não foi o único fator identificado. Nesse sentido, a obtenção dos altos resultados de Ideb não pode ser creditada a essa prática especificamente.

O êxito obtido pela escola resultou de um trabalho que conta com a parceria da família, que zela pela frequência do aluno à escola, potencializando assim a exposição do aluno às situações de aprendizagem. Situações também alargadas com o cumprimento do número de horas-aula, sendo a atuação de outro docente, além do docente titular, com o escopo de dedicar atenção aos educandos com mais dificuldades outra expressão do compromisso com a aprendizagem firmado pela escola. Esse resultado também foi produto de um trabalho em equipe, que leva em consideração o interesse do professor em atuar na série, que realiza o acompanhamento do educando da educação infantil ao ensino fundamental.

Cada um desses aspectos, captados como especificidade da instituição de ensino, agregam significativos ganhos para a aprendizagem e nos conduz à conclusão que a exaltação da aprendizagem é o princípio orientador da escola estudada. Nesses termos, é preciso destacar e saudar o trabalho efetivado pela escola.

Os resultados obtidos a partir do exercício de buscar outros aspectos que definem o trabalho da escola pesquisada foram essenciais para a compreensão de que o ensino não deve ser regido pela preocupação com o desempenho do alunado nas avaliações externas, mas pelo compromisso com a aprendizagem. Se a aprendizagem for assegurada, os discentes estarão aptos para qualquer situação de avaliação seja ela externa, interna, formal ou informal. Que seja o cultivo da aprendizagem, portanto, o denominador comum entre as escolas de nosso país em detrimento de uma conhecida cultura presente na educação brasileira – da educação básica ao ensino superior – que tem feito da escola, a “escola do que vai cair na prova”.

Referências

- ALBERNAZ, Â.; FERREIRA, F. H. G.; FRANCO, C. Qualidade e eqüidade no Ensino Fundamental brasileiro. *Pesquisa e planejamento econômico*, [S.l.], v. 32, n. 3, dez. 2002.
- ANDRADE, J. M.; LAROS, J. A. Fatores Associados ao desempenho escolar: estudo multinível com dados do SAEB/2001. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v. 23, n. 1, p. 33-42, jan./mar. 2007.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 18 mar. 2017.
- COUTINHO, M. S. Avaliação externa e currículo: possíveis impactos e implicações no processo de ensino aprendizagem. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2012. p. 18-28.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da Educação Superior brasileira (1995-2009): do PROVÃO ao SINAES. *Avaliação*, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.
- FISCHER, B. T. D. Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. In: WERLE, F. O. C. (Org.). *Avaliação em larga escala: foco na escola*. Brasília, DF: Liber, 2010. p. 37-49.
- MENEZES FILHO, N. *Os determinantes do desempenho escolar no Brasil*. Instituto Futuro Brasil, IBMEC São Paulo e Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo. Sumário Executivo, São Paulo: IBMEC, 2007.
- SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.
- SOUZA, S. Z. Avaliação externa em larga escala no âmbito do estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo federal. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.). *Vinte e cinco anos de avaliação desistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis: Insular, 2013, p. 61-85.
- SOUZA, A. M. Determinantes da aprendizagem em escolas municipais. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 413-434, out./dez. 2005.
- TORRECILLA, F. J. M. Um panorama da pesquisa ibero-americana sobre a eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- VEIGA NETO, A. Delírios avaliativos: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Org.). *Currículo: conhecimento e avaliação*. Curitiba: Editora CRV, 2013, p. 108-122.

Recebido em: 20/10/2017

Aceito para publicação em: 18/06/2018

The constriction of curriculum and teaching to the requirements of external evaluations as a way to obtain "good" educational results

Abstract

The present study was carried out in a municipal public school in the state of Ceará, which, in 2015, was among the five schools in Brazil with the best Basic Education Development Index (Ideb) for the initial years of Elementary Education. The research was conducted with the purpose of identifying specificities of the work developed by the school that corroborated to obtain the aforementioned result, analyzing if the reordering of the curriculum and the teaching in favor of the external evaluations is between them. Based on the information provided by the manager and the teacher interviewed, it was noticed that the alignment of the curriculum and teaching to external evaluations has been adopted in the school studied. However, the result obtained by the school is not only credited to this practice, but to a series of factors that have the exaltation of learning as a guiding principle.

Keywords: Curriculum. Teaching. External evaluations. Ideb.

La constricción del plan de estudios y la enseñanza a los requisitos de las evaluaciones externas como una forma de obtener "buenos" resultados educativos

Resumen

El presente estudio se realizó en una escuela pública municipal del Estado de Ceará que, en el 2015, estuvo entre las cinco escuelas de Brasil con mejor Índice de desarrollo de la Educación Básica (Ideb) para los primeros años de la Enseñanza Fundamental. La investigación tuvo por objeto identificar especificidades del trabajo desarrollado por la escuela que corroboraron para obtener dicho resultado, analizando si la reordenación del plan de estudios y la enseñanza en favor de las evaluaciones externas se sitúa entre ellas. Tras la información del gestor y profesor entrevistados, se observó que la alineación del plan de estudios y la enseñanza respecto de las evaluaciones externas ha sido adoptada en la escuela estudiada. Sin embargo, el resultado obtenido por dicha escuela no es

acreditado sólo a esta práctica específicamente, sino a una serie de factores que tienen la exaltación del aprendizaje como principio rector.

Palabras clave: Plan de estudios. Enseñanza. Evaluaciones externas. Ideb.